

## Proyecto de fortalecimiento afectivo y emocional

*Edgar Eduardo Esguerra Moreno*

*“Cuida tus pensamientos, porque se convertirán en tus palabras. Cuida tus palabras, porque se convertirán en tus actos. Cuida tus actos, porque se convertirán en tus hábitos. Cuida tus hábitos, porque se convertirán en tu destino”.*

*Mahatma Gandhi*

### Reflexiones iniciales

El ser humano en su complejidad es parte de un tejido social, dentro del cual su existencia hace una búsqueda que hila y entreteje su vida de manera constante y dinámica. Es a través de este acto que procura el encuentro, la interacción y el intercambio con el otro, quien lo interpela y lo lleva a indagar sobre su esencia con el fin comprenderla, darle sentido y optar por una forma de ser, estar e intervenir en el mundo.

Es precisamente esa complejidad la que conduce al ser humano a preguntarse por su razón de ser junto a otros en el mundo, lo cual lo lleva a problematizar en busca de respuestas y a vivir la tensión propia de compartir un espacio físico, cultural, político, social y afectivo con otros. Esas tensiones, propias de una vida compartida, ubican al ser humano ante la posibilidad de dejarse hacer por el conglomerado social dentro del cual interactúa, o la de hacerse junto a otros que le permitan construirse como sujeto dentro de un ejercicio optativo.

Estas dos formas de entender el proceso de socialización del ser humano, hacen evidente dos maneras distintas de ejercer el poder, de promover la organización social y de perfilar el tipo de hombre y mujer que va a interactuar en ella. Entender el proceso de socialización como un dejarse hacer por los otros, refuerza las

formas de homogenización propuestas desde la Modernidad, con lo que se reduce la multiplicidad de historias a la “singularidad colectiva” de la Historia, negando la experiencia particular del ser humano, al convertirla en un discurso mono-direccionado y lineal.

Esa forma de percibir y contar la vida ha silenciado tras una sola tonalidad nuestras historias, especialmente las de los niños y niñas, olvidando su composición y complejidad, para llevarlas a una interpretación desde la superficie, desde los victoriosos y los intelectuales, quienes en últimas son adultos que olvidaron que el tejido social se hace desde la particularidad de los hilos que lo conforman, es decir, desde la otredad que acompaña y define a cada ser humano.

Pensar las relaciones sociales desde la monocromía, hace evidente la primacía de formas de poder que se transforman y anulan la visión, el pensamiento, los vínculos y la cultura del otro, desconociendo la diversidad de experiencias y significados que se entrecruzan y constituyen la vida social. Esta acción violenta de carácter colonial ha construido un lenguaje común de las interpretaciones rígidas sobre la historia, desde el cual se niega la existencia del otro como otro y se establece la lógica global del capital.

Tal intención, propia de la Modernidad, ha consolidado un modelo de tipo patriarcal que promueve, desde el ámbito económico: la idea del trabajo, el éxito, la producción y la eficacia, con la que se naturaliza la violencia, la guerra, la competencia y la lucha, en busca del poder y la autoridad, como formas de dominación de otros (Maturana, 1992). Estas situaciones, que no son ajenas a la escuela, la convierten en muchas ocasiones en un espacio de transmisión y acumulación de conocimientos, lo que hace de éstos un elemento más de consumo, que arraiga en el ser humano una visión individualista de la vida tras la búsqueda de estatus y poder.

Esta forma de comprender la relación entre las personas, ata al ser humano a lo material y le niega su posibilidad de ser libre (de decidir desde sí y para sí), pues le convierte en un engranaje más de un sistema pensado desde lo productivo, con lo que desaparece la posibilidad de construir y transformar su realidad junto a otros.

En contraposición a la idea de un ser moldeable según los intereses económicos, surge la posibilidad de hacerse junto a otros, que implica reconocer al sujeto en su alteridad, es decir, desde la necesidad de construir relaciones que reconozcan y reivindiquen al *otro* como *otro*, lo cual requiere favorecer el desarrollo del niño y la niña desde sus diferentes dimensiones: intelectual, social, moral, afectiva, etc. Empezar el camino de la alteridad exige valorar la necesidad de crecer integralmente, tomar consciencia de la responsabilidad que, como persona, se adquiere al constituirse en complemento de otros y reconocer el llamado y la misión social a

cumplir con y para otros, lo cual solo es posible al entretelar las relaciones sociales desde el hilo primordial del amor.

El amor, entendido como acto político, invita a volver la mirada y recuperar la posibilidad de encuentro desde el modelo matrístico, que cimienta sus bases en la conversación dialógica, participativa, inclusiva y colaborativa, la cual visibiliza a los niños y niñas como sujetos sociales y políticos que requieren ser reconocidos como seres autoconscientes con autorespeto y con respeto social.

Este modelo, que no se limita a la relación afectiva que construye la madre con su hijo, sino que plantea la opción de construir todas las relaciones sociales desde la base del amor, traza un camino alternativo para comprender el proceso de socialización del niño y la niña, superando la idea de la transmisión del programa social y de la naturalización del mismo, para sumergirse en un ejercicio reflexivo que rompe la noción de una única realidad social, presentando la socialización como un espacio común desde el cual se construye la particularidad del ser humano y su proyecto vital.

La recuperación del otro como otro, al ser un ejercicio afectivo, le exige a la escuela promover otro tipo de aprendizajes que permitan el paso de las relaciones de subordinación y los mono-discursos autoritarios y déspotas, que colocan al yo por encima del otro, hacia un escenario que favorezca el encuentro, la aceptación y el complemento mutuo entre los sujetos, con el fin de promover una participación propia y auto-direccionada, antes que una participación manipulada, decorativa o simbólica (Hart, 1993).

La recuperación del otro como otro implica reflexionar sobre aquello que conecta al ser humano consigo mismo, con los demás y su entorno, a través de lo que aprende, explora y transforma su realidad; significa reflexionar sobre el espacio desde el cual se siembran, cultivan y cosechan los significados, percepciones y convicciones que movilizan al ser humano, sobre aquello que llamamos cuerpo.

Reconocer al niño y la niña como sujetos corpóreos permite ampliar la comprensión del término alteridad, que es, al tiempo, intrasubjetiva e intersubjetiva. La primera, permite el reconocimiento como otro desde la posibilidad de ser-para-sí; el sujeto, como ser corpóreo, es otro en sí mismo, un ser dentro del cual hay un otro, una alteridad que lo constituye, lo atraviesa y lo interpela (Mèlich, 2010). Lo constituye como posibilidad de crecimiento, desarrollo y evolución; lo atraviesa, ya que no es un ser pasivo y vive la ambivalencia, la ambigüedad y la insatisfacción del mundo constantemente, lo que lo lleva a interpelar, a cuestionar su forma de vida y a reclamarse un cambio: “que apela a mi ser, a mi lenguaje y a mis decisiones, a mis proyectos y mis sueños más soñados” (Mèlich, 2010, p. 12). De eso puede llegar a exigir dinamicidad y cambio en su existencia.

Por su parte, la alteridad intersubjetiva permite al sujeto valorarse como un ser-proyecto-del-mundo. De tal manera que, como proyecto, requiere de otros con quienes construir vínculos de afecto, respeto, responsabilidad y solidaridad que le permitan movilizar la vida desde la idea de complementariedad, en la que el otro es un otro en su cuerpo, lo que visibiliza la existencia de muchos cuerpos que varían en sus formas y que siguen modelos diferentes, en función de múltiples variables como el género, edad, lengua, procedencia, etc. (Frabboni, 2006). Estas múltiples formas de corporeidad permiten al ser humano elegir, decidir y expresar, de una manera singular, su otredad, puesto que es: “el cuerpo el motor y vehículo privilegiado del pensamiento y acciones, emoción y sentimiento, lugar de unión de los logos y eros” (Frabboni, 2006, p. 78).

Es al tomar conciencia de estos elementos inscritos en el ser humano, que el poder deja de ser una búsqueda fuera de sí mismo, para convertirse en un proceso de introspección que favorece su reencuentro, fortalece la capacidad de creer y, desde éstos, posibilita la toma de conciencia sobre su valor y protagonismo dentro de la vida social.

### **De la reflexión a las prácticas**

Estas reflexiones que giran en torno a la necesidad de reconocer al ser humano como poder ser, requieren ser compartidas, deconstruidas y reconstruidas dentro de un contexto concreto, con el fin de hacerlas una vivencia desde la cual se cuestionen e interpielen los diferentes espacios de interacción en que los niños y niñas construyen su vida, y se visibilicen las marcas que permean el cuerpo, causando heridas físicas, afectivas y emocionales; de tal manera que se re-signifique la historia desde el diálogo y se rescaten de ella los elementos que hacen posible que la esperanza siga viva. Este tipo de prácticas constituyen un camino posible a través del cual la escuela se hace garante de los derechos y procura la dignificación del ser humano.

El colegio Tesoro de la Cumbre, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, es el escenario en donde durante los últimos cinco años estas reflexiones han anidado, se han nutrido y cobrado vida a través del proyecto de fortalecimiento afectivo y emocional, el cual es una apuesta que, desde la investigación acción participativa (IAP), busca desarrollar tres acciones de carácter complementario: investigación, educación y acción.

La primera, busca que los niños y niñas se reconozcan como actores sociales con voz propia, con capacidad de decidir, reflexionar y participar activamente del proceso investigativo, a través de la documentación de su historia individual y comunitaria, el análisis sistemático de la misma, la identificación de las problemáticas

relacionadas con la afectividad y la participación, así como la construcción de alternativas de transformación de las formas de participación en la escuela.

Esta forma de concebir el proceso investigativo ha generado un conocimiento auténtico de la realidad, desde las condiciones que experimentan los niños y niñas, lo cual, según Freire (1970), citado por Balcazar (2003), genera un cambio cualitativo que afecta y transforma la vida, permitiendo a la persona humanizar su existencia al liberarse de las fuerzas sociales que lo convirtieron en objeto.

La segunda busca, a través del diálogo, favorecer la posibilidad de escucha entre adultos, niños y niñas, quienes de manera recíproca aprenden a comunicarse efectivamente y a escuchar a otros, situación que beneficia el desarrollo de la conciencia crítica y el descubrimiento del potencial para actuar de cada uno de los integrantes de la comunidad. Este proceso hace de la IAP un espacio que favorece:

- La construcción de confianza y la posibilidad de reforzar las capacidades personales de la comunidad (actuación y autoayuda), con la intención de superar el temor, la inhibición y los estados de inferioridad producidos por las formas de opresión, en busca del mejoramiento de las condiciones sociales.
- La construcción de sentido de pertenencia, el cual se hace evidente en el grado de compromiso y control de la investigación, lo cual garantiza la continuidad de los procesos de cambio social, más allá de la presencia del investigador.

La tercera acción busca una participación activa de los involucrados, la implementación por parte de los participantes de soluciones prácticas que, a través del incremento de poder (cambio objetivo de las relaciones de poder), permitan abordar los problemas y su solución gradual, mediante un aprovechamiento de los recursos y la solidaridad, para concretar las posibilidades de transformación y, por ende, de liberación de las formas de opresión; es decir, el acceso a nuevas oportunidades y recursos para el desarrollo de la vida. “Es solamente cuando el oprimido enfrenta al opresor y se involucra en la lucha organizada por su liberación que empieza a creer en sí mismo” (Freire, citado en Balcazar, 2003, p. 67).

La dinamización de estas acciones en busca del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos históricos, sociales y políticos, hizo necesario implementar tres herramientas pedagógicas que contribuyeron a dicho fin: el trabajo y el aprendizaje cooperativo, la biodanza y la narrativa. Las primeras hicieron posible recuperar el sentido de lo comunitario y encaminar, desde esta perspectiva, a los niños y niñas al reconocimiento y la valoración de sí mismos y del otro, como seres que crecen en el complemento; la segunda, permitió profundizar en los procesos de toma de conciencia de la realidad inscrita en su cuerpo, con el fin de favorecer su

expresión y reflexión; y la tercera, el acercamiento al concepto del sentipensante como aquel capaz de sentir pensando y pensar sintiendo (Galeano, s.f.).

Este conjunto de herramientas que procuraron el diálogo y la participación, desde el reconocimiento de los niños y las niñas en su alteridad, hizo posible la construcción colectiva de una estrategia pedagógica que, desde sus cinco categorías de trabajo: ética, política, comunitaria, corporal y afectiva, se ha convertido en una propuesta significativa dentro de la institución. Cada una de las categorías fue definida de la siguiente manera:

**Comunitario:** Como la construcción de un nosotros (ser parte), dentro del cual se hace posible expresar la manera en que el ser humano se siente afectado en su sentir y pensar (tomar parte), y consciente de sus derechos y deberes, de las ganancias y pérdidas (tener parte), con la intención de compartir la vida con otros desde el respeto, lo cual requiere:

- El respeto de sí mismo y del otro como otro, de su pluralidad y diferencia.
- Identificación y valoración de las habilidades personales y aquellas que constituyen la vida del otro.
- El encuentro desde la otredad, con el fin de trabajar junto a otras personas con mejores condiciones de vida a través de la transformación de su realidad.

**Afectivo:** El amor es fundamento de lo social que establece la vida con otros y, por tanto, garantiza la convivencia como un espacio de expresión, reconocimiento y legitimización del otro, que se consolida desde la construcción de lazos de amistad, la cual implica:

- La valoración de sí mismo como pilar fundamental en la construcción de la persona como sujeto.
- Reconocimiento afectivo de los demás, por tanto se le respeta, se le escucha, se favorece la expresión de sus sentimientos y se hace visible.
- Reconocer la afectividad como potenciador de desarrollo y cambio en la vida, que impulsa el desarrollo físico, intelectual, social y espiritual del ser humano.

**Corporal:** El reconocimiento del cuerpo como agente que teje, a través del encuentro entre la razón y las emociones, nuevas formas de comprender y construir la vida social, desde espacios de reconciliación y liberación que facilitan el conocimiento del mundo y la interrelación entre los seres; esto requiere valorar el cuerpo como:

- Espacio integrador que permite al niño y la niña hacerse presente en el mundo, tejer con él un sistema relacional que nutre su vida y le permite optar y transformar, en busca de alternativas que contribuyan a la construcción de su proyecto vital.
- Escenario dentro del cual se construye de manera dinámica y constante la identidad del ser humano.
- Zona de aprendizaje sensorial, exploración cognitiva del ambiente e interacciones sociales.

**Ética:** La construcción de otras formas de vivir, fundadas en el reconocimiento de sí mismo y del otro como otro, desde relaciones que permitan al sujeto ocuparse de sí mismo y de los otros, al hacer de su vida un escenario de cuidado y responsabilidad, lo cual implica:

- Construcción de relaciones basadas en la voz del cuidado (cariño y atención) (Gilligan, citado por Toro, 2000).
- Responsabilidad consigo mismo.
- Responsabilidad compartida con el otro (corresponsabilidad).

**Político:** La construcción de un espacio donde la pregunta cuestione la forma de vida y reconozca diversos caminos, optando por la solidaridad y la esperanza como elementos que impulsen el crecimiento personal y la vida en común, lo cual implica:

- Hacer de la conversación un espacio de construcción con otros, que permite tejer desde la comprensión, la colaboración y la construcción de acuerdos.
- Favorecer la participación como espacio de encuentro y empatía con el otro, a través del cual se genera sensibilidad y preocupación por la vida en su integralidad, con la intención de decidir a través de una actitud deliberativa.
- Abordar los problemas, y su solución gradual, aprovechando los recursos individuales, desde una perspectiva solidaria que permita concretar las posibilidades de transformación y, por ende, de liberación de las formas de opresión.

La construcción de esta estrategia y su implementación, han permitido evidenciar en los niños y niñas:

- Mayor sensibilidad ante el otro y sus necesidades.
- Fortalecimiento de los vínculos afectivos y de las actitudes de colaboración, que ha incidido positivamente en el proceso académico y convivencial de los estudiantes.
- Desarrollo de una actitud crítica y propositiva frente a la realidad personal y la que se comparte con los otros.

- Construcción de relaciones basadas en el cuidado y el auto-cuidado.
- La proyección de los niños y niñas dentro de espacio de participación dentro y fuera del colegio.

A nivel institucional la estrategia ha sido reconocida como una experiencia significativa, que, de manera progresiva, empieza a tener un impacto en toda la sección primaria y a constituirse como semillero para impulsar la formación política de los estudiantes. Esta estrategia, por su carácter dialógico, es un ejercicio constante de construcción desde las voces de los niños y niñas, y busca conocer y reflexionar sobre la realidad con la intención de tejer, con muchas manos, el derecho del niño y la niña a vivir con dignidad.

## Referencias

- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, Año 4 (1-2), pp. 59-77.
- Fals, O. (1984). *Resistencia en el San Jorge. Historia doble de la Costa*, 3. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Frabboni, F., y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*, México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (s.f.). *Libro de los abrazos*. Bogotá: La cueva.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Obtenido el 12 de febrero de 2014, desde [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie\\_participation\\_spa.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf)
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago: Ediciones pedagógicas chilenas.
- Mèlich, J. C. (2010). *El otro de sí mismo. Por una ética es del cuerpo Joan-Carles*. Barcelona: Herder.
- Skliar, C., y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Toro, R. A. (2000). *Biodanza*. Santiago: Editorial Cuarto Propio y Espacio Índigo.